

As representações de pobreza e o processo de “lazarização” nas relações e ações socioeducativas com os educandos empobrecidos na região Sudeste do país

ARTHUR VIANNA FERREIRA¹

Resumo

O presente artigo procura organizar parte dos resultados relativos a uma pesquisa de doutorado em Educação que visou identificar a relação entre as representações sociais e a identidade profissional dos educadores atuantes no campo da educação não formal de duas instituições socioeducativas de uma rede de ONGs caritativas do terceiro setor, administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana. A partir da teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, e da identidade profissional, de Claude Dubar, este trabalho averiguou a existência de possíveis representações sociais que os educadores sociais têm sobre “educando-pobre”, investigou de que forma essas representações podem ser consideradas parte importante de seu processo identitário profissional e ainda como elas se articulam no processo de construção identitária do educador, auxiliando-o na vivência de seus relacionamentos profissionais com os educandos e seus pares, por meio de suas práticas socioeducativas.

Palavras-chave: Teoria das representações sociais. Identidade profissional. Educador social. Educação em espaços não escolares.

The representations of poverty and the “lazarization” process in socio-educational relations and actions with educational leaders in the southeast region of the country

Abstract

This article seeks to organize part of the results of a PhD research in Education that aimed to identify the relationship between social representations and the

professional identity of educators working in the field of non-formal education of two socio-educational institutions of a network of charitable NGOs of the Third Sector, administered by the Roman Catholic Church. Based on Serge Moscovici's Theory of Social Representations and Claude Dubar's professional identity, this paper investigated the existence of possible social representations that social educators have about "educating the poor", investigating how these representations can be considered as an important part of their professional identity process, and also how these representations are articulated in the identity building process of the educator helping him to live his professional relationships with the students and their peers through their socio-educational practices. Keywords: Theory of social representations. Professional identity. Social educator. Education in non-school spaces.

Las representaciones de pobreza y el procedimiento de "lazarización" en las relaciones y acciones socioeducativas con los educandos empobrecidos en la región sudeste del país

Resumen

El presente artículo busca organizar parte de los resultados relativos a una investigación de Doctorado en Educación que visó identificar la relación entre representaciones sociales y la identidad profesional de los educadores actuantes en el campo de la educación no formal de dos instituciones socioeducativas de una red de ONGs caritativas del Tercer Sector, administrada por la Iglesia Católica Apostólica Romana. A partir de la Teoría de las Representaciones Sociales, de Serge Moscovici, y de la identidad profesional, de Claude Dubar, este trabajo averiguó la existencia de posibles representaciones sociales que los educadores sociales tienen sobre "educando-pobre", investigó de qué forma esas representaciones pueden ser que se consideran parte importante de su proceso identitario profesional y, como esas representaciones se articulan en el proceso de construcción identitaria del educador auxiliándolo en la vivencia de sus relaciones profesionales con los educandos y sus pares, a través de sus prácticas socioeducativas. Palabras clave: Teoría de las representaciones sociales. Identidad profesional. Educador social. Educación en espacios no escolares.

Introdução

Neste artigo, tem-se como objetivo principal demonstrar como as representações sociais de pobreza dos educadores sociais auxiliam no pro-

cesso de “lazarização” das relações socioeducativas existentes entre os profissionais da educação e os educandos empobrecidos. Pensar nessas representações sociais é a possibilidade de se entender melhor as articulações realizadas pelos educadores sociais, não somente para atender às demandas dessas representações, mas também à organização das práticas com esses grupos em situação de vulnerabilidade social.

A identidade profissional do educador social carrega as marcas tanto da sua prática educativa não formal quanto do seu relacionamento com os “outros” que constituem seu ambiente educacional. Nesse sentido, este estudo das representações de “educando-pobre”, como um dos elementos essenciais na constituição da identidade profissional do educador social, foi fundamental para entender o processo que faz o sujeito se reconhecer como educador em relação a um “outro” que, caracterizado pelo seu estado de pobreza, constitui-se parte dos relacionamentos e, conseqüentemente, de sua formação identitária enquanto profissional de atuação socioeducacional do terceiro setor.

“Diz-me quem educas...”: a pesquisa sobre representações sociais de pobreza e a identidade profissional do educador social

A polissemia do termo “pobre” é uma das características da cultura brasileira. Na história da educação brasileira, esse sujeito é caracterizado como fruto da construção social que perpassa não somente por espaços socioeconômico-políticos, mas que são legitimados nos espaços educacionais criados ao longo da história – colocando esses sujeitos em grupos específicos, ou seja, os “pobres”, de acordo com os distintos interesses públicos.

A partir do estudo de autores, como Costa (1998), Calmon (2002), Fernandes (1978), Freyre (1990a, 1990b) e Souza (2003, 2006, 2009), que discutem a composição da construção da identidade cultural brasileira, e Chizzotti (2005), Kuhlmann Jr. (2002), Marcilio (2006), Moraes (2003), Paiva (2003), Rizzini e Rizini (2004), Rizini (2009), Santos (2007) e Venâncio (1999, 2007), que buscam entender o processo de organização da educação dada às camadas empobrecidas na história da educação brasileira, pode-se inferir que a constituição do sujeito educacional “pobre” no contexto educacional brasileiro carrega as marcas de suas necessidades socioeconômicas, que deveriam ser atendidas pelo governo brasileiro, e ainda outras iniciativas civis, por meio da educação.

Essas práticas educativas, organizadas pelas diversas instituições criadas ao longo da história da educação, são construídas por meio de relações sociais dos distintos grupos que carregam em si concepções diferentes sobre os sujeitos e os grupos envolvidos no processo relacional. Em outras palavras, essas relações sociais, além de serem marcadas pelas características sociopolítico-econômicas dos grupos e de suas instituições, também trazem as representações dos sujeitos sociais no cotidiano.

O termo “educando-pobre” não carrega em si o sentido discriminatório em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. Além disso, essa mesma classificação é realizada pela sociedade por meio de suas instituições, leis e políticas públicas específicas para esses sujeitos – por partilharem características sociais comuns². O termo “educando-pobre” traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam por meio de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos.

Assim sendo, as representações que o educador social possui desse “educando-pobre”, em sua relação direta no campo institucional educacional, fazem parte da constituição de sua identidade profissional e evidenciam a importância de estudos diversos que contribuam para o entendimento não somente da escolha e do funcionamento de suas práticas educacionais, mas, sobretudo, como, em seu ser profissional e pessoal, essas representações determinam a relevância de seu trabalho educacional, sua operacionalidade no social e sua satisfação pessoal enquanto profissional. O relacionamento entre identidade profissional e as representações de “educando-pobre” fazem compreender que se estruturam as relações entre o “educador”, aquele que detém um conhecimento, e o “educando-pobre”, aquele que aprende algo específico para sanar sua necessidade social, em espaços não escolares. As representações oriundas dessa relação educacional auxiliaram na compreensão de como a alteridade – fundamental na negociação da identidade profissional – é vivida pelos grupos envolvidos no processo educacional, originando possíveis representações sociais do “outro” que se organizam no intuito de auxiliar a coesão interna do grupo de educadores sociais e a afirmação da existência e da legitimidade de seu trabalho profissional.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada em duas instituições socioeducativas caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana, conforme representatividade e importância dessas ONGs no contexto terceiro setor brasileiro, segundo alguns autores, como Albuquerque (2006), Gohn (1997, 2001) e Oliveira e Haddad (2001). Essas instituições (uma no Rio de Janeiro e outra em Belo Horizonte) possuem atividades educacionais semelhantes e servem de caracterização de atividades comuns encontradas nas outras instituições que compõem a rede de ONGs caritativas da Ordem de Santo Agostinho no Brasil, assim como de outras ONGs confessionais da Igreja Católica, presentes nas demais regiões brasileiras.

A coleta de dados foi realizada entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo semestre de 2010 e se configurou em entrevistas semidirigidas com os educadores e responsáveis diretos pela organização do trabalho socioeducativo nas camadas empobrecidas. O método de análise do material foi o da análise retórico-filosófica do discurso, utilizando-se do método retórico de Aristóteles, das figuras do discurso de Olivier Reboul (2004), da dissociação de noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e ainda da relação entre o modelo figurativo das representações sociais e “metáforas” do discurso educacional, conforme Mazzotti (2003, 2006, 2008).

Os resultados da pesquisa: a formação identitária do educador social de ONGs caritativas e as representações sociais de pobreza

Por meio da utilização das teorias das representações sociais de Serge Moscovici (2003, 2009), da abordagem societal de Willem Doise (2001, 2002), da identidade profissional de Claude Dubar (2005, 2006) e também de estudos de alguns autores sobre a alteridade em processos psicossociais, como Jodelet (2002), Guareschi (2002), Jovchelovitch (2003) e Moscovici (2005), algumas perguntas, construídas pelos objetivos específicos da pesquisa, foram realizadas ao campo investigativo das ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana com o intuito de entender melhor a vivência do educador em seu processo identitário e sua estreita relação com as possíveis representações sociais partilhadas em seu grupo acerca dos “educandos-pobres”. No decorrer da pesquisa, esses questionamentos foram sendo respondidos ao mesmo tempo que foram surgindo outros caminhos de compreensão desse processo psicossocial de formação identitária do educador social.

Faz-se importante trazê-los como exposição dos resultados desta pesquisa e indicar o local e a função das representações sociais de “educandos-pobres” dos educadores na organização de um processo de “lazarização” que compõe as relações entre os sujeitos da Educação Social dessas instituições socioeducativas.

As representações de educando-pobre são representações sociais? Quais são suas implicações no trabalho do educador social?

As representações de “educando-pobre” são representações sociais e estão ancoradas em uma representação social de “ONG caritativa”, partilhada pelo grupo social, tendo como modelo figurativo o “resgate” da população empobrecida. A força desse modelo figurativo de “resgate”, apresentado pelas representações sociais de ONG caritativa no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais, descreve socialmente o “educando-pobre” como um ser “fragmentado” e existencial e ontologicamente por sua condição de pobreza. Assim, o educador social vai organizando a sua prática e suas relações institucionais com o intuito de resgatar essa população “fragmentada” pelo seu estado de pobreza.

Esse mesmo modelo figurativo partilhado pelas representações sociais de ONG caritativa e “educando-pobre” também auxilia nas escolhas pessoais e comunitárias desses educadores na constituição de seu grupo socioprofissional – diferenciando-se, assim, dos outros profissionais da educação formal. Uma das categorias de diferenciação mais reconhecidas como característica dessa identidade profissional dos educadores sociais é a afetividade, a qual se apresenta como uma das principais ferramentas associadas ao processo de cognição dessa população empobrecida “fragmentada” para que aconteça o “resgate” social, educacional e moral pretendido pela instituição.

Concomitantemente, essa afetividade requerida para a pertença grupal e organizada em função do atendimento ao modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa transforma-se em uma “marca identitária” do educador social. A “afetividade” na constituição da identidade do educador social é o que o diferencia dos outros profissionais da educação e promove a eficácia de sua ação socioeducativa em relação a outros sistemas educativos.

Esse modelo figurativo de “resgate” partilhado pelas representações sociais de “educando-pobre” e ONGs caritativas foi construído na própria

história da educação brasileira, a qual, ao longo da sua organização social e cultural, destinou às instituições religiosas a educação dos pobres vinculada ao exercício da caridade e à piedade dos praticantes da religião cristã, seja por meio do financiamento de suas obras, seja pelo reconhecimento dessa população como apta a uma vivência social pacífica. Essa ordem social é dada pelo recebimento de uma educação de conteúdos científicos capaz de integrar, minimamente, os sujeitos aos trabalhos manuais na sociedade, que, por sua vez, estão associados a uma educação da moral e dos costumes – organizada pela religião, de maneira explícita ou implícita.

Qual é a relação entre as representações sociais de “educando-pobre” e o processo de “lazarização” nas relações socioeducativas entre profissionais da Educação Social e educandos?

As representações sociais de “educando-pobre”, organizadas a partir do modelo figurativo de “resgate”, ganham força metonímica na figura bíblica de Lázaro, partilhada na filosofia e na cultura institucional como o símbolo do pobre “fragmentado” e “ferido” pela sua condição de pobreza e que recebe, de parte da divindade, o reconhecimento pela sua resignação em ser “pobre” e suportar as agruras da vivência das desigualdades sociais. Dessa forma, nas representações de “educando-pobre”, presente no ambiente caritativo do terceiro setor, participar do processo socioeducativo das ONGs caritativas é partilhar de uma ordem social que minimiza os processos cotidianos entre os que possuem acesso aos bens sociais e os outros que não têm as mesmas oportunidades.

O “educando-pobre”, ao assumir o modelo figurativo metonímico de Lázaro, tem o acesso básico aos bens sociais por meio das ONGs caritativas, responsáveis pelo seu “resgate” social. O “educando-pobre”, que permanece nas instituições caritativas e se permite passar pelo “processo de lazarização”, recebe a visibilidade e a acessibilidade social promovida pelas práticas socioeducativas. Da mesma forma, os educadores sociais também são afetados por essa representação social de “educando-pobre”, uma vez que as atribuições do seu trabalho específico buscarão atender às demandas institucionais dos educandos-pobres, organizando, assim, a pertença dos educadores a esse grupo socioprofissional.

A representação social de “educando-pobre”, ancorada no modelo figurativo de “resgate”, organiza um “campo simbólico” de troca importante

no processo identitário do educador social. Os valores, as ideias, os significados, entre outros conceitos, a respeito dos “educandos-pobres” são partilhados entre os educadores sociais em seu ambiente e se constituem em um dos elementos importantes das práticas educativas com essa população empobrecida, oriundas, em grande parte, da atribuição que esses educadores recebem em seu campo de trabalho, da instituição, dos educandos e de outros sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo socioeducativo.

Da mesma forma, a pertença grupal também vai se constituindo sobre essa mesma égide a partir do momento em que os educadores vão partilhando de um mesmo campo simbólico, o qual constitui a sua permanência no grupo social e as relações profissionais entre seus pares. As categorias figurativas surgidas no decorrer dos discursos epidícticos desse grupo profissional – “educando-pobre”, educador social, realização pessoal, sistema escolar e ONGs caritativas – demonstram o conjunto de conceitos mais relevantes em seu processo identitário profissional e como eles se relacionam na busca de uma coesão identitária grupal.

No processo de alteridade vivido pelo educador social, o campo simbólico da representação social de “educando-pobre” das ONGs caritativas percorrerá toda negociação básica de atribuição e pertença do educador ao seu grupo profissional, o qual, ancorado no modelo figurativo das representações sociais de “educando-pobre”, consolidará valores, conceitos e categorias sociais que caracterizam a identidade pessoal e grupal. Algumas dessas marcas identificadas no discurso constituintes da identidade do educador social, tais como “afetivo”, “flexível”, “comprometido”, “diferenciado” e “perseverante”, mostram uma relação de alteridade com o “educando-pobre” (Lázaro), representado como “fragmentado”, “carente”, “conflitivo”, “complicado” e “desprotegido”. O modelo figurativo de “resgate” é fundamental na organização de práticas, atitudes, gestos, conceitos e outros valores que marcam a vivência do educador social no ambiente socioeducativo e auxiliam na constituição desse sujeito enquanto educador social.

Quais são as possíveis consequências desse processo de lazarização vivido entre os educadores sociais e as camadas empobrecidas de instituições socioeducativas?

A vivência das representações sociais de “educando-pobre”, que promovem o processo de lazarização nas relações entre os educadores

sociais e as camadas empobrecidas, interfere diretamente no processo de negociação identitária dos educadores sociais. Além de trazer para o campo simbólico da formação identitária o modelo figurativo de “resgate” das ONGs caritativas, auxilia na inter-relação entre as categorias figurativas, utilizadas pelos educadores em seu processo de atribuição e pertença identitária. A partir da figura do educando-pobre-Lázaro, são atingidas áreas da formação psicossocial desse sujeito, como “realização pessoal”, “sistema escolar” e “educador social”, presentes na identificação do grupo social, organizando o seu discurso de coesão grupal, legitimado pelas práticas e relações sociais estabelecidas no ambiente educacional.

Essa representação do “outro-pobre”, no processo identitário, apresenta dois movimentos importantes: a possível vivência de uma “esteganalteridade” e a criação de uma “iconidentidade” profissional.

Nessa relação educacional de “esteganalteridade”, o pobre que se encontra nas ONGs caritativas aparece “escondido” (estegano) nas representações sociais de “educando-pobre”. Nesse caso, a figura metonímica de Lázaro irá representá-lo na relação de alteridade com os educadores sociais do terceiro setor caritativo.

A partir do momento em que não se “enxerga” o “outro-pobre” concreto da relação de alteridade – que se encontra representado no “estegano-pobre” – a tendência do processo de atribuição de suas funções, enquanto educador social, é se organizar de modo a atender ao modelo figurativo da representação de “educando-pobre” em detrimento do “educando-pobre” concreto da relação de alteridade socioeducativa. A vivência dessa “esteganalteridade” do educador social em relação ao “educando-pobre” o protege de possíveis fracassos do resultado final de seu trabalho – transferindo para o “educando-pobre” a incapacidade de se adequar ao modelo de educando atendido pela instituição.

Por consequência, as representações sociais de “educando-pobre” que se apresentam no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais podem conduzir a práticas educativas e relacionamentos que promovam a cegueira institucional das demandas socioeducativas dos pobres, à naturalização do processo de evasão dos “educandos-pobres” e/ou à desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem da camada empobrecida.

Assim, a vivência da “esteganalteridade” no campo das atribuições do processo de negociação identitária auxilia no estreitamento entre as

duas representações sociais – ONGs caritativas e “educando-pobre” – que partilham e se reafirmam no mesmo modelo figurativo de “resgate”. Igualmente, a pertença grupal é organizada a partir das mesmas representações que, associadas às demais categorias sociais, anteriormente mencionadas, promovem uma “iconidentidade” profissional desse educador do terceiro setor caritativo.

O processo de lazarização do “educando-pobre”, legitimado pela vivência de uma esteganalteridade no interior do seu processo de atribuição e pertença, promove a criação de “insígnias” ou “ícones” que auxiliam na identificação do educador como integrante de um grupo profissional em relação a outros da sociedade, no posicionamento dos educadores diante do processo de atribuição e pertença com os outros grupos sociais (como “educandos-pobres” e a instituição religiosa) e na afirmação de que cada educador é responsável por carregar o “ícone” da sua pertença grupal, em suas práticas individuais.

O campo simbólico que compõe essa “iconidentidade profissional” – composta de figuras retóricas metafóricas, como “vestir a camisa”, “lutar”, “coração”, “construtor”, “sedutor” e “pesquisador” –, organizado em um contexto discursivo de virtudes (areté) sobre a constituição do ser “educador social”, além de marcar a sua diferenciação enquanto educador em relação a outros profissionais de educação, também é utilizado como forma de prevenção de sua identidade grupal, permitindo, assim, uma legitimação de seu trabalho profissional e a justificativa de algumas ações, caso não consiga corresponder às expectativas de outros grupos sociais.

A organização de um ícone identitário para o educador social também está em relação com a figura metonímica de Lázaro. A pertença socioprofissional do educador social se dará em um processo de identificação com o “educador de Lázaros”, carregando, em seu campo simbólico, imagens necessárias para atender às demandas do modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas, que, espelhadas no “educando-pobre”, ajudam na organização de suas práticas e relações socioeducativas, as quais identificam os educadores sociais do terceiro setor caritativo. Se, para o “educando-pobre”, Lázaro é uma representação dele mesmo, para o educador social essa será a marca do resultado da negociação das categorias sociais na sua formação identitária e será sempre lembrada em relação à sociedade civil, em sua “iconidentidade” socioprofissional, como educador social em ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana.

“Escutar o outro e falar sobre quem ele educa” auxilia nos processos relacionais entre os educadores sociais e as camadas empobrecidas?

Os resultados parciais desta pesquisa sobre a formação da identidade profissional do educador social e suas representações sociais sobre o “educando-pobre” contribuem para a discussão a respeito da formação desse profissional no campo educacional brasileiro. Ao buscar entender como o educador organiza as suas relações sociais básicas de alteridade com a população empobrecida, pode-se perceber a importância de uma formação específica para esse grupo socioprofissional que leve em consideração as suas diversas representações – inclusive as sociais – a respeito do evento social “pobreza” e a articulação com a educação como uma potencial ferramenta do processo de acessibilidade e integração dessa população na sociedade.

Nesse momento da cultura educacional brasileira, as discussões que envolvem a definição da categoria profissional de “educador social” não podem ser compostas apenas de questões sindicais, salariais e organizacionais trabalhistas. Embora elas sejam imprescindíveis para qualquer grupo socioprofissional, faz-se necessária uma discussão sobre a organização de conteúdos mínimos para a formação desse educador no terceiro setor, que, na maioria das vezes, não são contemplados nos cursos regulares de formação de professores – como os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Uma formação específica para o educador social – nos moldes de graduação tradicional ou tecnológica – seria um local privilegiado para o começo da constituição identitária desse profissional que o ajudaria em seu processo, individual e grupal, de atribuições e pertencas no trabalho socioeducativo, da mesma forma que uma reorganização da sua forma de interação com as camadas empobrecidas e outros grupos sociais envolvidos no processo socioeducativos do campo de educação não formal.

A discussão sobre a constituição desse educador social, sua formação inicial e continuada, assim como as relações estabelecidas entre os educadores sociais e os educandos empobrecidos, não se encerra nesta pesquisa. Ao contrário, ela sugere novas perspectivas e novos olhares para a mesma temática. Esta pesquisa se propôs exemplar, não somente para outras instituições socioeducativas, ligadas à rede de ONGs caritativas da Igreja Católica, mas para todos os espaços socioeducativos do terceiro setor.

Nesse processo socioeducativo, entender as representações sociais presentes é uma das formas de compreender como os grupos sociais, inclusive o dos educadores, organizam internamente suas práticas, seus conhecimentos, seus saberes e suas identificações com o campo de educação não formal.

Quando – ou se – as representações sociais não respondem mais a determinados aspectos da vivência identitária do educador social, elas também interferem na sua negociação identitária básica, uma vez que funcionam, internamente, como “marcas identitárias” desses educadores – no caso das ONGs caritativas, educadores-Lázaros – e organizadoras das diversas categorias sociais existentes no processo de atribuição e pertença de outros grupos envolvidos no processo socioeducativo.

De fato, essa realidade pode ser vista em outros espaços educativos, inclusive os escolares. Em uma pesquisa sobre representações sociais de história em escolas públicas de zonas periféricas do Rio de Janeiro, Ferreira (2017) encontrou representações sociais de “aluno-pobre” que tinham no seu núcleo figurativo elementos muito parecidos com as representações de “educandos-pobres” da pesquisa relatada neste artigo. De fato, o mesmo núcleo figurativo “resgate” aparece também para esses sujeitos que se encontram em um ambiente escolar estudando história. Porém, nesse caso, os professores dos alunos dessa realidade, que são os que possuem as representações sociais de “alunos-pobres”, são os que se utilizam do processo de “lazarização” dos seus alunos para fazer a definição de quais conteúdos que devem ser organizados para esses alunos, independentemente do que se possa pedir o currículo mínimo da escola pública daquele município.

Nesta pesquisa, o processo de “lazarização”, motivado pelas representações sociais de “alunos-pobres”, construídas por esses professores, causa outro tipo de resultado educacional: a potencialidade disciplinar, que significa que os pobres não precisam receber da mesma forma todos os conteúdos, bastando para eles estudar matemática e português, em detrimento de outras disciplinas do currículo, e “esteganalteridade”, que, embora também apareça na pesquisa que é foco deste artigo, na escola pública se apresenta com outra função.

Na realidade da educação formal, a esteganalteridade “esconde” as demandas dos “alunos-pobres” na questão da reflexão crítica sobre a sua realidade social. Dessa forma, o professor o enxerga como um “pseudoalu-

no” pobre que se movimenta segundo o que acha que ele precisa, ou seja, carinho e atenção por ser pobre. Os conteúdos de matemática e língua portuguesa o ajudarão a arrumar um “trabalho concreto”, mas não em tirá-lo, diretamente, da situação de pobreza. Para isso, as relações de afetividade e de bom relacionamento bastam para os pobres. Assim, eles são vistos como elementos da caridade e benevolência dos professores, tais quais os educadores sociais também viam os seus “educandos-pobres”.

Pode-se inferir que nas duas pesquisas se encontram esse tipo de relacionamento destinados aos sujeitos empobrecidos nas práticas educativas. Os pobres, dentro ou fora da sala de aula, são “lazarizados”. Sua pobreza é vivida de forma ontológica, ou seja, impregnada à sua condição humana. Dessa forma, a intervenção da educação não auxiliará os sujeitos a deixar sua condição de pobreza, mas apenas aplacará as consciências dos educadores sociais e professores nas relações com esses grupos sociais.

Enfim, “escutar o outro falar sobre quem ele educa” é o primeiro passo para o reconhecimento da atividade profissional do educador em seu campo socioeducativo. As representações sociais de “educando-pobre” ajudam a entender as relações de alteridade do processo educativo e de que maneira o educador consegue articular as atribuições desse grupo como parte de seu trabalho. Portanto, isso não deve ser uma conclusão, mas uma aproximação da constante busca de uma melhor compreensão do movimento identitário desse educador, que traz em si a cultura institucional, a sua realização pessoal e sua necessidade de pertença a um grupo profissional. Dar voz àqueles que educam é uma forma de legitimá-los como um grupo de profissionais da educação; ouvi-los é a possibilidade de deixá-los se reconhecerem nas marcas que os identificam como educadores no social.

Recebido em: 05/10/2018

Revisado pelo autor em: 31/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/11/2018

Notas

1 Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

2 A delimitação dos grupos sociais pelos quais são considerados beneficiários das políticas afirmativas de assistência social se encontra nas Leis nº 8.742/1993, nº 9.533/1997, nº 10.689/2003 e nº 12.101/2009.

Referências

ALBUQUERQUE, Antonio Carlos Carneiro. **Terceiro setor: história e gestão de organizações**. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

_____. Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997. Autoriza o Poder Executivo a conceder apoio financeiro aos Municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 11 dez. 1997.

_____. Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jun. 2003.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

CALMON, Pedro. **História social do Brasil**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVEIRO, Osmar. **A educação nas constituintes Brasileiras de 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-53.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala a colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 187-204.

_____. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>. Acesso em: 18 mar. 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERREIRA, Arthur Vianna. O “aluno-pobre”, as representações sociais e as práticas de iniciação científica na formação docente em História. *In*: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (Orgs.). **Percursos de iniciação científica: a prática da pesquisa nos espaços educativos**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990a.

_____. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990b.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. *In*: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 149- 161.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONG e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 2001.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. *In*: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 47-67.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 63-85.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 459-495.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

_____. Valores en las representaciones sociales. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 8., 2006, Roma. **Anais...** Roma, 2006.

_____. Para uma pedagogia das representações sociais. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6. n. 11, p. 121-142, jul./dez. 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Sobre a subjetividade social. *In*: SÁ, Celso Pereira (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 11-62.

_____. Preconceito e representações sociais. *In*: ALMEIDA, Angela; JODELET, Denise (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 17-34.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 61-87, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola Edições, 2003.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 97-150.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2004.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 210-230.

SOUZA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Os aprendizes da guerra. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 192-209.